

LINHAS DA FORMAÇÃO DOCENTE: PLASTICIDADES DOS ENCONTROS RIZOMÁTICOS

RESEARCH LINES OF TEACHING TRAINING: PLASTICITIES OF RHIZOMATIC MEETINGS

Ramires Fonseca Silva¹
Liége Maria Sitja Fornari²

Resumo: Este artigo propõe-se a investigar as possíveis convergências entre a filosofia da diferença elaborada por Gilles Deleuze em parceria com Félix Guattari e o campo da formação docente contemporânea, reconhecendo que as narrativas educativas contemporâneas são produzidas em territórios instituídos a partir de uma linearidade instrumental com impactos significativos no percurso dos formandos. Nesse sentido, pretende-se problematizar a formação docente, inserindo um pensar educativo de perspectiva elíptica, oblíqua, sem centro, em que combinações são produzidas nos atos experienciais via encontros criativos. Tem-se como objetivo também identificar nexos estabelecidos em dimensões rizomáticas num solo imanente entre o horizonte da territorialidade educacional e a concepção construtiva de modos de subjetividades no movimento da processualidade. Trata-se, portanto, de examinar os agenciamentos conceituais de viés inventivo na processualidade formativa instituída.

Palavras-chave: Encontro. Filosofia da diferença. Formação docente. Rizoma.

Abstract: This article proposes to investigate the possible convergences between the philosophy of difference elaborated by Gilles Deleuze in partnership with Félix Guattari and the field of contemporary teacher education, recognizing that contemporary educational narratives are produced in territories established from a linearity with significant impacts on trainees. In this sense, it is intended to problematize teacher education by inserting an educational thinking of an elliptical, oblique perspective, without center, in which combinations are produced in the experiential acts through creative meetings. The objective is also to identify nexuses established in rhizomatic dimensions in an immanent soil between the horizon of educational territoriality and the constructive conception of modes of subjectivity in the processuality movement. It is, therefore, to examine the conceptual links of inventive bias in the established formational process.

Keywords: Encounter. Philosophy of difference. Teacher training. Rhizome.

Introdução

Existe, no cenário educacional brasileiro, uma complexa variedade de discursos que tentam legitimar a formação docente. Objeto de disputa de múltiplas racionalidades formativas, a processualidade do formando se tornou campo de tensionamentos de

¹ Licenciado e Bacharel em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente da Rede Estadual de Educação da Bahia. E-mail: ramiresfsilva@gmail.com

² Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Vice-Coordenadora do grupo de pesquisa Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP). E-mail: liegesitja@gmail.com

distintas epistemologias nas quais as construções de modos subjetivos são negligenciadas em favor, na maior parte delas, das concepções enquadradas em lógicas esvaziadas de saberes situados. Daí a necessidade de problematizar a formação docente a partir de um ponto de combinações e recombinações filosóficas/educativas.

Gilles Deleuze não se dedicou a uma elaboração teórica direcionada exclusivamente à educação. Percebe-se, no entanto, com um devido cuidado, no conjunto da sua obra, elementos que evidenciam uma fecundidade para pensar o campo educativo ou, como chamariam alguns, uma “pedagogia deleuziana”. Ele não tratou a pensar a educação como uma questão filosófica, todavia, tivesse no seu horizonte – Deleuze foi professor de filosofia no ensino médio e no ensino universitário francês – o fenômeno educacional como algo a ser investigado.

O pensar de Deleuze em parceria com Félix Guattari, grosso modo, dá relevância não aos termos em si, mas àquilo que os liga. Descentrando o atributo “é” em favor do conjuntivo “e”, a indagação não é, no pensamento deleuziano, o que a coisa é, mas como ela interage com outras coisas e suas ressonâncias, o que resulta na noção de multiplicidade. A multiplicidade tem um caráter libidinal e não para de fazer e desfazer relações sem perder a natureza de abertura, numa contínua mobilidade intensiva. Multiplicidade que escapole da oposição entre o uno e o múltiplo para se aproximar de fluxos moleculares que promovem micromultiplicidades outras sem cessar. Por isso, podemos pensar uma moldura formativa relacional que não universaliza as formas didáticas, ao contrário, opera, tendo no horizonte, linhas que se engendram em meio à vida exposta ao singular, sendo, dessa forma, alianças em movimentos em detrimento de filiações em que a descendência é previsível.

Nesta perspectiva, o *corpus* textual deleuzo-guattariano sinaliza, a partir de um plano de imanência, que os processos educacionais estejam dentro de uma dimensão do possível, isto é, constituição de espaços de escoamentos de variadas possibilidades relacionais do aprender, mobilizando a capacidade dos envolvidos em tecerem conexões ramificadas e heterogêneas capazes de oportunizar o surgimento do novo, do inédito, incorporadas no contemporâneo escolar.

É precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem [no rizoma] somente linhas (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 24).

Os modelos instituídos exclusivamente na semelhança que tentam mostrar a maneira “adequada” da formação docente tendo como referência traços de essencialidades são exatamente, ao nosso juízo, aquilo de que os autores franceses tentam se distanciar. Ao invés disso, apresentam, pensamos, uma concepção de pensamento educativo pautados em arranjos de criação, de invenção, de processos agônicos, de espriaires intensivos; muito mais que unidades – aprender, inclusive, é sempre encontrar-se com o outro, no sentido de aproximações de signos. Isto é, um pensar educativo no encontro com alta intensidade, mas não um outro já constituído, mas sim um outro em construção e/ou reconstrução. São circuitos que possibilitam passagens, um fluir intenso; linhas potencializadas que se tornam atos educativos relacionantes.

Não se trata aqui de um dualismo de modelos, negar um e produzir outro. Mesmo usando a expressão “modelo rizomático”, Deleuze e Guattari buscam atingir o processo de recusa a qualquer tipo de paradigma de referência, de filiação que represe as intensidades relacionais consideradas linhas rizomáticas acentradas. Isso porque se constituiria numa estrutura da identidade, do semelhante, do referencial a ser alcançado. Esses autores desmancham iniciativas de prescrições, de pressupostos já dados que tenham uma previsibilidade inerte acerca das aprendizagens. Daí o destaque às bifurcações múltiplas, pois o rizoma não cessa de se entranhar no pensamento educativo devir com “conectividades intempestivas”.

Marcas rizomáticas e suas ressonâncias

Diante deste cenário, o rizoma se caracteriza da seguinte forma, conforme Deleuze e Guattari (2011):

a) No *Princípio de conexão*, em que não existem pontos fixos no rizoma, qualquer um deles pode ser conectado um ao outro, não havendo ordem determinada, assim como linha sem um ponto fixo. Existe, assim, um descentramento dos elementos que ecoam em várias direções, sem predeterminação, sem controle instituído. Neste sentido, quando se intenta um finalismo no percurso formacional, cria-se uma perspectiva de resultados a partir da unilateralidade que não percebe os transbordamentos de eventos inventivos e inusitados capazes de indicar novas orientações para os itinerários, resultando, com isso, limitações na processualidade.

b) No *Princípio da heterogeneidade*, contrário à homogeneização; uma vez que o rizoma é todo heterogeneidade, qualquer ligação é possível, espalhando-se por ambientes

outros. Em se tratando de linguagem, não existiria uma universalidade linguística, pois existem fragmentações no interior de uma língua nacional, por exemplo. Evidencia-se a presença da heterogeneidade nos “descentramento”, pois existem forças diversas que se orientam em várias direções capazes, no próprio percurso, de fomentarem outras/novas direções *ad infinitum*. Contudo, cada parte mantendo sua consistência própria. Assim,

[...] não é um termo que se torna outro, mas cada um encontra o outro, um único devir que não é comum aos dois, já que eles não têm nada a ver um com o outro, mas que está entre os dois, que tem sua própria direção, um bloco de devir, uma evolução a-paralela. É isso a dupla captura, a vespa E a orquídea: seque algo que estaria em um, ou alguma coisa que estaria no outro, ainda que houvesse uma troca, uma mistura, mas alguma coisa que está entre os dois, fora dos dois, e que corre em outra direção (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 14-15).

São caminhos que se dão nas conjunções, nas relações; crescem pelas intercessões, nos entres, nos meios; nem início nem mesmo fim, preservando, todavia, centelhas de natureza original de cada parte.

c) No *Princípio da multiplicidade*, em que o rizoma não pode ser encapsulado numa unidade, não possui um centro irradiador, “as multiplicidades são rizomáticas”. As multiplicidades mudam de “natureza” assim que se movimentam num plano de consistência sem procurar uma dimensão estabilizadora. São processos interacionais em intensidades abertas que buscam novas bifurcações encontrantes, ou seja, possibilidades de alta velocidade que confabulam para o evento do encontro, sem necessidade de unidade. Não existe princípio unificador, mas uma pluralidade, que Deleuze chama de *n-I*. Se pensarmos nos discursos predominantes na formação docente, perceberemos a ausência de cartografias múltiplas, e a presença, forte, de dispositivos padronizantes que visam a uniformização dos procedimentos.

d) No *Princípio de ruptura assignificante*, em que não existe no rizoma qualquer pressuposto de significância ou hierarquização, nele existem sempre linhas de fuga, bifurcações múltiplas espalhadas, às vezes, territorializadas, mas, também, com linhas de desterritorialização. “Estas linhas não param de se remeter umas às outras” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 26). São entradas plurais com vários e sinuosos caminhos abertos a encontros sem um referencial centralizador, aquele onde tudo deve passar antes de se espriar. A formação docente atual não teria uma concepção próxima de estratificações quando delimita atuações pedagógicas dos envolvidos sob perspectivas de camadas hierárquicas?

e) No *Princípio de cartografia*, inexistente o rizoma modelo estrutural, pois o rizoma pode ser penetrado de vários pontos, cartografado em seu território, possuindo regiões de devires, itinerâncias aprendentes com distintas possibilidades de leituras de mundo. Eis uma dimensão cartografal em um ambiente educativo: ao mesmo tempo em que captura situações aprendentes nas contingências, também inventa canais de acesso nos devires educacionais. Experimentações cartográficas fogem de referenciais identitário, pois buscam perceber, produzir e experimentar fluxos de paisagens diversas num caminhar, construindo e desconstruindo quando se tenta formar estabilidades. “Achar, encontrar, roubar, ao invés de regular, reconhecer e julgar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 16).

f) No *Princípio de decalcomania*, em que a lógica do decalque, da reprodução, pertence ao paradigma arborescente. Por outro lado, os rizomas podem ser colocados sobre as árvores abrindo novos caminhos, novas territorialidades, novas desterritorializações e outras reterritorializações. O decalque apenas reproduz ele próprio. “Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre ao ‘mesmo’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). Os autores aqui fazem uma nítida distinção entre decalque e mapa. Mostram que o decalque tem como horizonte sinalizador o idêntico, uma fonte central geradora de traçados, um centro irradiador; e o mapa, ao contrário, seria um rio com pluralidades de afluentes e velocidade intensa. “Um mapa é uma questão de performance, enquanto que o decalque remete sempre a uma presumida ‘competência’” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 30). O mapa possui uma noção de falível, de impasse, de inacabamento, enquanto que o decalque preserva a busca pela definição, pelo reconhecimento.

Pensar rizomaticamente no âmbito do itinerário formativo significa proliferar novas imagens do conhecimento, rompendo com hierarquizações arborescentes. O rizoma vincula-se com novas formas de movimentos, novos fluxos de saberes, e esta mobilidade tem ligações com a multiplicidade de caracterizações da condição humana, incluindo aí o fenômeno educativo. “[...] O rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 43).

No âmbito dessa dinâmica inventiva, o percurso formativo com seus territórios endurecidos necessita valorizar situações experienciais flexíveis, numa perspectiva polissêmica, abrindo espaço para que o futuro docente busque – especialmente do ensino médio – elementos criativos, em um contexto pedagógico livre para inventividade, onde

prevaleça a sensibilidade didática do docente/formador que assegure um ambiente de possibilidades múltiplas. Dessa maneira, compõe e decompõe saberes nos itinerários formativos, dissolvendo assim parte de um currículo calcado numa lógica instrumentalizada que resfria o calor das experiências singulares.

Ademais, não se corre o risco de reduzir a autonomia do professor nos limites das salas de aula, restringindo o seu papel criador/innovador ou impondo-lhe atribuições pelas instituições educativas de mentalidades engessadas. Ele também não poderá estar preso a mecanismos exclusivamente externos, que o tornem refém dos processos de implantação de medidas à sua revelia.

Ao invés disso, esse docente necessita, pensamos, reivindicar participação efetiva nas resoluções dos “problemas” das instituições escolares, de maneira criativa, assumindo responsabilidade social neste ambiente de aprendizagens, numa efetividade dinâmica e transformadora dentro da comunidade onde atua. E essa posição, esse olhar apresentado pelos autores se torna plausível no horizonte educativo contemporâneo.

Em todo caso, pensar o processo formativo docente a partir desta proposta é assumir o “problema” como mobilizador do pensamento educacional autêntico, singular, em um ato inventivo (ou ato de pensar) a partir da concepção rizomática/molecular, sem começo nem fim, mas exclusivamente como meio, *intermezzo*, isto é, acentrada, destituída de qualquer estabilidade pedagógica capaz de desmontar devires, ou seja, afastando-se de uma concepção de educação condutora, prescritiva, unidirecional que elimina o desvio.

Esta perspectiva trará para discussão no campo da formação docente um aspecto relevante da autonomia do profissional do magistério, seja na educação básica ou nos estabelecimentos de ensino universitários, que acreditamos ser/exercer singularmente a capacidade inventiva de lidar com os signos que compõem os ambientes educativos. Isto se dá no sentido de o docente se abrir para pensar nas possibilidades de fomentar o exercício do pensamento entre os estudantes e, ele próprio, também se indagar acerca de como, por exemplo, encaminhar uma situação dilemática em sala de aula, que atinja uma transformação dos esquemas de pensamento estabelecidos nas instituições de ensino. Assim, esta processualidade possibilitaria pensar em oportunizar aos sujeitos que convivem na ambiência escolar um leque de visões inovadoras acerca das trajetórias formativas, que provoque um deslocamento de foco, para que o aprender se destaque, diminuindo, mas não apagando a “iluminação” do ensinar.

Tal abordagem mostra que, em parte, a “filosofia da diferença” no campo da formação docente oferece sinais vinculados a um mundo da superfície com a presença de um olhar atento acerca dos fluxos moventes da vida, evidenciando uma busca das condições de possibilidades de uma aprendizagem emancipatória e experimental, na qual o encontro de signos crie aberturas educacionais com menos artificialismos.

Trata-se, pois, de dar ênfase aos procedimentos didáticos produzidos pelo docente, que visem aproximar o conhecimento produzido no chão da sala de aula à realidade do futuro docente, que levem em consideração uma leitura problematizante da educação e seus impactos nas vidas dos sujeitos envolvidos, proporcionando agenciamentos de singularidades, nas suas múltiplas facetas capazes de fomentar distintas tonalidades do pensar no campo da formação docente.

Criação conceitual e aprendizagens na formação

O conceito, conforme Deleuze e Guattari, não é “representação universal”, mas sim, algo que possui uma relação bem próxima com o singular, com o acontecimento, um evento que potencializa o exercício do pensar. Uma maneira pensante de tornar inteligível uma problemática, apontando caminhos de resoluções, mas não só isso. Não fala da essência ou do objeto, mas do acontecimento. Seria um jeito de organizar o pensamento para enfrentar os problemas, mas também, provocar o próprio pensar. “O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições” (GALLO, 2013, p. 43). Portanto, o conceito aqui não define o objeto porque a definição finaliza, encerra as possibilidades, em certa medida, paralisa o movimento de aproximações que dá consistência a uma parte do caos. O conceito captura do caos uma certa consistência de virtualidades que possui componentes inseparáveis com variações distintas.

Diferente da concepção moderna de conceito, aliás, mais precisamente da postura teórica de matriz kantiana, onde o conceito teria uma abrangência universalizante, Deleuze e Guattari pensam o conceito numa perspectiva miúda, mais discreta, mais reduzida, porém com bastante intensidade. Vejamos o que diz Immanuel Kant na obra *Lógica*:

Todos os conhecimentos, quer dizer, todas as representações relacionadas a um objeto são ou intuições ou conceitos. A intuição é

uma representação singular (*repraesentatio singularis*), o conceito é uma representação universal (*repraesentatio per notas communes*), ou refletida (*repraesentatio discursiva*). O conhecimento por conceito chama-se pensamento (*cognitio discursiva*). Observações: 1) O conceito opõe-se à intuição; pois ele é uma representação universal ou uma representação daquilo que é comum a diversos objetos, logo uma representação na medida em que pode estar contida em diferentes objetos. 2) É uma mera tautologia falar em conceitos universais ou comuns; um erro que se baseia numa divisão incorreta dos conceitos em universais, particulares, singulares. Não são conceitos eles próprios, mas tão somente o seu uso que pode ser assim dividido (KANT, 1992, p. 109).

Percebe-se nitidamente a desvinculação dos autores em relação à formulação kantiana de conceito. Kant representa o conceito com uma envergadura universal, ao passo que para os autores franceses, “[...] O primeiro princípio da filosofia é que os Universais não explicam nada, eles próprios devem ser explicados” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 13). Eles propõem pensar o conceito numa dimensão reduzida, contudo bem avizinhada – se constituindo nas relações com outros conceitos –, além de potencialmente intensiva, em uma perspectiva singular, em que o pensamento se embrenha em devires para instituir os acontecimentos. “Devir não é atingir uma forma (identificação, imitação, *Mimesis*), mas encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou indiferenciação: outra estética” (ULPIANO, 2018, p. 124). O destaque aqui são espaços zonais de vizinhança, passagens que promovam acessos irregulares aos encontros, desabotoando conexões, ou seja, fluir de heterogeneidades. Com efeito, os conceitos são multiplicidades com contornos elípticos que se bifurcam, capazes de reagrupar sua variabilidade de componentes, dando assim consistência interior ao conceito. “Não há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. Tem portanto uma cifra” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 23). O conceito possui, então, um solo não endurecido com traços que apontam em distintas direções tornando, possível outros enlacs.

O conhecimento por conceito só teria validade se este conceito tiver sido criado, produzido, no seio de um plano de imanência, de uma superfície que agrega suas potencialidades, onde o cultivo de devires surge numa determinada territorialidade. Criar conceitos é mobilizar fluxos, agenciar encontros, fomentar linhas de fuga. “[...] os conceitos são exatamente como sons, cores ou imagens, são intensidades que lhes convêm ou não, que passam ou não passam” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 12). O pensamento filosófico não se contenta com a contemplação e com a reflexão apenas, tampouco com

a comunicação, a filosofia é criação/recriação conceitual. Com efeito, ele produz conceitos – de maneira singular –, e estes conceitos possuem uma intervenção na realidade como “ferramentas” que possibilitam pensar transformações. Vejamos o que os autores nos dizem:

Vemos ao menos o que a filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pôde acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperam jamais os filósofos para refletir sobre a matemática [...] E a filosofia não encontra nenhum refúgio último na comunicação, que não trabalha em potência a não ser de opiniões, para criar “consensos” e não conceitos (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 12-13).

Deleuze e Guattari (1992), de forma um tanto radical, porém necessária, diante da envergadura da crítica que estão produzindo no momento de elaboração da obra *O que é a Filosofia?*, vão defender que a contemplação é esvaziada de criação, pois visa a “coisa mesma”, tomada como já existente, inclusive, que a contemplação intenta os universais. Segundo os autores, a produção conceitual é, ao contrário, um exercício da singularidade. Também não é reflexão porque qualquer um pode refletir acerca de algo; tampouco é comunicação, pois ela busca um certo “consenso” numa esfera democrática, mas o conceito emerge, em boa parte, de “dissensos”. Todavia:

[...] Por outro lado, é próprio da filosofia criar conceitos que permitam a contemplação, a reflexão e a comunicação, sem os quais elas não poderiam existir, uma vez que contemplamos conceitos, refletimos sobre conceitos e comunicamos conceitos (GALLO, 2013, p. 37).

Diante do exposto, o itinerário de formação docente enquanto campo de produção de conhecimentos, poderia pensar na geração dos próprios intercessores capazes de promover a criação conceitual que tenha alcance na vida dos envolvidos. Por conseguinte, sair das zonas de busca das “origens”; se afastar do pensamento educativo que investiga o nascedouro, ou a essencialidade, ou mesmo o horizonte porvir que almeja, sem com isso desconsiderá-los, mas, acima de tudo, pensar o que se passa agora no momento acontecimental. Os docentes/pesquisadores inseridos na formação docente não são

“guardiões de valores eternos”, poderiam pensar o movimento da presentificação numa intensidade experimental ao invés de “refletirem” sobre as “metodologias” mais adequadas num determinado contexto social, de forma absolutizadas. Por isso, pensamos que a busca por essencialidades compromete os caminhos sinuosos da qualidade da formação do profissional do magistério (sobretudo os que atuarão na ambiência do ensino médio), haja vista a potencialidade existente na superfície dos processos interacionais.

A superfície com multiplicidades rizomáticas já fornece um conjunto de elementos suficientemente capazes de produzir insumos educativos para que cresça a produção conceitual dotada de potências, às vezes discordantes, mas que forjem novas possibilidades de leituras de experiências plurais do real.

O sujeito não é evidente; não basta pensar para ser, como proclamava Descartes, já que inúmeras outras maneiras se instauram fora da consciência, ao passo que o sujeito advém no momento em que o pensamento se obstina em apreender a si mesmo e se põe a girar como um pião enlouquecido sem enganchar em nada dos Territórios reais da existência, os quais por sua vez derivam uns em relação aos outros, como placas tectônicas sob a superfície dos continentes (GUATTARI, 2012, p. 17).

Pensar a perspectiva da formação docente nesses termos significa reexaminar a noção de indivíduo enquanto elemento de realidades que se localiza em conjuntos socioeconômicos como bloco. É, em outra medida, conceber os “componentes de subjetivação” numa dobra de fluxos. Assim, tendo a encruzilhada como lastro, a interioridade singularizante e divergente se instauraria na trama da vitalidade da superfície.

A noção de que o conceito estaria em algum lugar esperando ser desvelado, pronto para ser descoberto, não ganha relevância na análise deleuziana porque, para ele, juntamente com Guattari, os conceitos devem ser criados, inventados, produzidos, inclusive datados e com a marca do autor. “Platão dizia que é necessário contemplar as Ideias, mas tinha sido necessário, antes, que ele criasse o conceito de Ideia” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 12). Percebemos, então, que existe um “construtivismo” na filosofia da diferença deleuzo-guattariana, pois uma criação conceitual exige uma construção intelectual sobre determinado plano – um processo. Ora, o percurso da formação docente não estaria necessitando de variações criativas capazes de evidenciar linhas relacionais entre singularidades envolvidas?

Poderíamos supor, talvez, que o alicerce seria a condição de possibilidade, ou mesmo o chão, que os autores chamaram de “plano de Imanência”, com suas várias possibilidades de deslizamentos, de variações, de combinações e recombinações sobre o caos, onde nem sempre tudo se compõe, haja vista, também, ser o movimento do plano oposto à verticalidade: o plano teria um movimento de “profundidade-superfície-altura” numa composição de corpos. Ou seja, não existe conceito, nesta perspectiva, sem plano de imanência.

O conceito neste mirante epistemológico deleuzo-guattariano possui aspectos básicos e é importante apresentá-los aqui: em primeiro lugar, todo conceito contém uma assinatura, um batismo, um pensador que o criou. Por exemplo, na Grécia Antiga, Platão inventou o conceito de “Ideia”; na França moderna, René Descartes produziu o conceito de “Cogito”; Henry Bergson, na contemporaneidade, engendrou o conceito de “Duração”. Platão, Descartes e Bergson implementaram na língua uma maneira de utilizar este termo. Os filósofos criadores imprimem um estilo ao assinar um conceito. Todavia, os conceitos não param de mudar, de se transformar, talvez, como uma maneira de não morrer. Vale sublinhar que outras potências do pensamento produzem “ideias criadoras” que não são conceitos.

A exclusividade da criação de conceitos assegura à filosofia uma função, mas não lhe dá nenhuma proeminência, nenhum privilégio, pois há outras maneiras de pensar e criar, outros modos de ideação que não têm de passar por conceitos, como o pensamento científico [e o artístico] (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 15).

O conceito não é uma proposição que busca um fim de validade ou falsidade, pois a proposição possui uma referência, busca uma explicação; tenta agregar um conjunto de enunciados para definir um “estado de coisas”, numa perspectiva de referencialidade, indicando um enquadramento de dados no intuito de produzir um resultado limitado, ou seja, a relação sujeito-objeto fica bem explícita nesta dimensão: o pensamento científico. Ele cria funções. A noção científica é forjada por funções.

Deleuze e Guattari vão chamar de *functivos* os elementos das funções que se apresentam como semelhantes às proposições. São elas as funções, que permitem a comunicação e a reflexão, não tendo necessidade da filosofia; a ciência cria funções no “plano de referência”; a filosofia, ao contrário, cria conceitos no “plano de imanência”; por sua vez, a arte configura o “plano de composição”, engendrando assim os *perceptos* e *afectos*. Existem, com isso, possibilidades de relações com o caos entre essas três

potências do pensamento; diferente da opinião (doxa), que almeja uma certa segurança, uma fuga do caos.

Os três pensamentos se cruzam, se entrelaçam, mas sem sínteses nem identificação. A filosofia faz surgir acontecimentos com seus conceitos, a arte ergue monumentos com suas sensações, a ciência constrói estados de coisas com suas funções. Um rico tecido de correspondência pode estabelecer-se entre os planos. [...] Cada elemento criado sobre um plano apela a outros elementos heterogêneos, que restam por criar sobre outros planos. O pensamento como heterogêneses. É verdade que estes pontos culminam comportar dois perigos extremos: ou reconduzir-nos à opinião da qual queríamos sair, ou nos precipitar no caos que queríamos enfrentar (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 234-5).

O fluxo relacional entre os planos evidencia que as potências do pensamento necessitam dialogar com o seu “fora”, o que é exterior ao seu plano (imanência, referência e composição), ou seja, se relacionar com outros planos. No caso da filosofia, a relação com a não filosofia é constitutiva da própria filosofia (GALLO, 2012).

O plano de imanência é fundante para o deslizamento da produção conceitual, haja vista se caracterizar como a noção que possui o solo no qual será gerado/inventado o conceito filosófico. “O plano [de imanência] envolve movimentos infinitos que o percorrem e retornam, mas os conceitos são velocidades infinitas de movimentos finitos, que percorrem cada vez somente seus próprios componentes” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 45). O plano de imanência seria como uma estrada de alta velocidade; o pensamento, incorporeal, seria a própria velocidade; e o veículo que condensaria esta velocidade seria o conceito. Plano de imanência e conceito, “[...] são necessários os dois para compor ‘os seres lentos’ que nós somos” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 46).

É importante destacar que a diferenciação existente entre ciência e filosofia, na discussão desta investigação, nos leva a compreender melhor a formação docente. Senão, vejamos: “O caos não é um estado inerte ou estacionário, não é uma mistura ao acaso. O caos caotiza, e desfaz no infinito toda consistência” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 53). O caos consiste em uma velocidade infinita esfacelando qualquer tentativa de forma, de determinações, de captura via segmento. “[...] é uma velocidade infinita de nascimento e de esvanescimento” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 139-140). A filosofia com plano de imanência atrai parte do caos, busca consistência sem perder a perspectiva do infinito, isso através do conceito. Ou seja, o conceito é a expressão da consistência e do infinito no caos. Já a ciência “[...] tem uma maneira inteiramente diferente de abordar o caos, quase inversa: ela renuncia ao infinito, à velocidade infinita, para ganhar uma

referência capaz de atualizar o virtual” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 140). A ciência constrói uma referência no virtual que atualiza via funções, por isso ela usa um plano de referência, ao contrário da filosofia, que utiliza um plano de imanência. A ciência, ao fim e ao cabo, coloca “limites” no caos para encontrar/produzir referências explicativas no real. A ciência é seduzida pelos dados, enquanto que, para o virtual, nem tudo é dado, mas possibilidade criadora dos possíveis. Por conseguinte, vale sublinhar que “o atual e o virtual coexistem, e entram em um estreito circuito que nos conduz, constantemente, de um a outro” (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 178).

Os autores evidenciam noutra passagem esclarecedora a distinção marcante entre o pensamento científico e a filosofia. Vejamos:

Dir-se-ia que a ciência e a filosofia seguem duas vias opostas, porque os conceitos filosóficos têm por consistência acontecimentos, ao passo que as funções científicas têm por referência estados de coisas ou misturas: a filosofia não para de extrair, por conceitos, do estado de coisas, um acontecimento consistente, de algum modo um sorriso sem gato, ao passo que a ciência não cessa de atualizar, por funções, o acontecimento num estado de coisas, uma coisa ou um corpo referíveis (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 150).

São duas potencialidades do pensamento: uma trabalha por conceitos: a filosofia, a outra, por funções: a ciência. Porém, ambas não cessam de penetrar nos mais variados campos da vida contemporânea, dentre eles, na discussão específica desta investigação, o campo da formatividade docente.

Subentende-se que os autores franceses apresentam os conceitos como processos de preservação de fluxos constantes, mas também, de combinações/recombinações que se remetem aos acontecimentos numa perspectiva “extemporânea” e criativa. Nesse sentido, a aprendizagem durante o percurso formativo que engendre uma temporalidade fora, ou melhor, produza intercessores que fujam de um tempo já traçado, já delineado, sem nenhum tipo de vácuo, se aproxima, talvez, de uma consistência formativa destituída de fixações modelares (molar). Nesta linha de raciocínio, Deleuze nos adverte que:

Aprender vem a ser tão somente o intermediário entre o não saber e saber, a passagem viva de um ao outro. Pode-se dizer que o aprender, afinal de contas, é uma tarefa infinita, mas esta não deixa de ser rejeitada para o lado das circunstâncias e da aquisição, posta para fora da essência supostamente simples do saber como inatismo, elemento *a priori* ou mesmo Idéia reguladora. E, finalmente, a aprendizagem está,

antes de mais nada, do lado do rato no labirinto, ao passo que o filósofo fora da caverna considera somente o resultado – o saber – para dele extrair os princípios transcendentais (DELEUZE, 1988, p. 271).

Aprendizagem, nesta perspectiva, situa-se fora de qualquer tipo de controle/condução, numa dimensão aberta ao encontro, às alianças, exaltando os intercessores pedagógicos – os possíveis –, as linhas sinuosas e irregulares que cruzam os territórios instituídos. Aprendemos com alguém, e não como “deve ser”. O conceito também foge do controle da definição, ele carrega consigo agenciamentos com seus componentes, isto é, multiplicidades gerando novas intensidades/nexos conceituais.

Não se pode pensar na produção conceitual deslocada de problemas, ela nunca surge do nada. Cada filósofo possui um conjunto de problemas que irá fomentar a invenção conceitual. “[...] mesmo na filosofia, não se cria conceitos, a não ser em função dos problemas que se consideram mal vistos ou mal colocados (pedagogia do conceito)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 24). Dessa maneira, o conceito possui também uma história de atravessamentos, história que se nutre de outros campos do saber. Existem conexões fortes entre as elaborações conceituais. Fragmentos de outros conceitos, ou mesmo de problemas não resolvidos anteriormente, podem fazer parte de um novo conceito. O devir, neste aspecto, é intrínseco ao conceito.

Um conceito possui um devir que concerne, desta vez, a sua relação com conceitos situados no mesmo plano. Aqui, os conceitos se acomodam uns aos outros, superpõem-se uns aos outros, coordenam seus contornos, compõem seus respectivos problemas, pertencem à mesma filosofia, mesmo se têm histórias diferentes (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 26).

São problemas que se interagem e geram relações entre conceitos, numa perspectiva de criação do novo em dimensões da heterogeneidade; “zonas de vizinhança” se conectando para conceber certa consistência conceitual. São “variações ordenadas” nas relações dos componentes da produção conceitual que viabilizam olhares incompletos sobre os objetos.

A incorporeidade faz parte do conceito, ou melhor, o conceito é incorporeal, possui somente intensidades, ele diz que o “acontecimento” passa distante da “essência”, embora seja capturado nos corpos. Ele possui um grau de absoluto na sua consistência diante das diversas encruzilhadas que o problema apresenta, e um grau de relatividade na relação com os contornos de seus componentes. “O conceito é bem ato de pensamento neste

sentido, o pensamento operando em velocidade infinita (embora maior ou menor)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 29).

Um recurso que serviu aos filósofos ao longo da história da filosofia e que possui um laço forte na utilização da produção conceitual, na visão dos autores, foi o personagem conceitual. Considerados como intercessores, os personagens conceituais não são “símbolos”, “alegorias”, ou mesmo “personificação abstrata” da qual o escritor/filósofo faz uso; eles “[...] operam os movimentos que descrevem o plano de imanência do autor, e intervêm na própria criação de seus conceitos. [...] são verdadeiros agentes de enunciação [...] (o Sócrates de Platão, o Dionísio de Nietzsche, o Idiota de Cusa)” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 78-79). Os filósofos criam “personagens conceituais” como se fossem heterônimos, que seriam os atores da criação conceitual, na medida em que empunham um ato de fala. Os autores franceses também vão salientar que existem “personagens conceituais” que são os próprios filósofos, por exemplo: René Descartes é um personagem criado pelo pensador René Descartes para construir seus conceitos, principalmente, para desenvolver a autoevidência do sujeito pensante – *O cogito*.

Os “personagens conceituais” interferem nas linhas entrelaçadas que compõem o conceito, nas quais estariam parte do pensar do autor encarnada no movimento múltiplo dos personagens, os

[...] personagens conceituais efetuando seus movimentos constitutivos. Esses personagens não se confundem nem com o autor nem com os interlocutores fictícios que podem lhe ocorrer fazer dialogar, embora estes às vezes os encarnem: eles próprios extraídos do caos (Juiz, Inquiridor, Idiota, Gago etc.), são as diversas posturas que o pensador assume enquanto pensa, e que se tornam através dele puras determinações de pensamento (ZOURABICHVILI, 2009, p.79).

Portanto, a conceituação elaborada por Deleuze e Guattari (uma entidade exclusiva da filosofia) segue composições, apresenta “contornos irregulares” na arena processual, principalmente, no processo singularizante, na medida em que a criação se afasta do evento universal, preservando toda possibilidade de originalidade. Percebemos que os conceitos não são “[...] por demais regulares, petrificados, reduzidos a uma ossatura?” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 100). Os filósofos antigos “[...] criavam seus conceitos e não se contentavam em limpar, em raspar os ossos, como os críticos ou o historiador de nossa época” (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 101). Notamos assim, o quanto é necessário o campo da formação docente se apropriar da inventividade

conceitual a partir da sua própria ambiência relacional e, acima de tudo, efetuar a originalidade apropriada.

Considerações inconclusivas

O texto se propôs oferecer subsídios filosóficos para uma discussão no campo da formação docente tendo no seu horizonte um olhar oblíquo da processualidade. A crítica da estrutura pedagógica reprodutora em que práticas educativas são replicadas de maneira quase naturalizadas, possuem como pressuposto epistêmico um discurso calcado numa certa essencialidade de matriz grega, a tal ponto, que as narrativas acerca da formação docente –direcionadas para atuação no ensino médio – ganham uniformidades capazes de interditar arranjos imaginativos no itinerário.

O processo parece ser não um campo de repositório de princípios sedentários que visem a um telos a partir de uma prescrição já inscrita e tatuada nas diversas etapas do percurso, mas, sim, um devir sinuoso em que, nas complexas conexões movimentais, ocorrem percepções experienciais que colocam os sujeitos envolvidos em posições de protagonistas, tencionando assim a realidade instituída, fomentando uma ambiência educativa fecunda em multiplicidades.

De certa maneira, a institucionalização da formação docente, via narrativas pedagógicas lastreadas de discursos funcionalistas/cognitivistas em que determinadas escolhas são validades em identidades fixas capaz de promover a padronização de procedimentos educativos, cumpre um papel de fortalecer rígidas hierarquias, aspectos, aliás, de uma postura escolástica ultrapassada.

A gramática deleuzo-guattariana nos ajuda a compreender através de categorias como rizoma, devir, multiplicidades entre outras que o instituído traz consigo uma identidade que, grosso modo, sabotas os processos de aprendizagens mais inquisitivos, onde experiências envolvendo aspectos afetivos desvinculados da referência estabelecida são despotencializados, gerando, com isso, um docente permeável por narrativas de obediência, e ávido por seguir regimes de discursos que o autorizem a experimentar.

Neste contexto, rizomatizar seria o verbo a ser conjugado no âmbito da formação docente que visa a uma discussão ampliada dos agenciamentos, dos encontros, construindo, destruindo e reconstruindo subjetividades, fazendo avançar a discussão que gira em torno deste campo. As ressonâncias da filosofia da diferença na educação escolarizada/disciplinar possibilitam emergir potencialidades encharcadas de

intensidades, surgindo com isso novos/outros modos docentes, e outorgando um espaço que se quer democrático.

Referências

- DELEUZE, G. *Diferença e Repetição*. Trad: Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é a Filosofia?* Trad: Bento Prado Jr e Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- _____. *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia*. Trad: Ana Lúcia de Oliveira; Aurélio Guerra Neto; Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011. Vol 1.
- DELEUZE, G.; PARNET, C. *Diálogos*. Trad: Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998.
- GALLO, S. Educação, criação e pluralidade de mundos: as múltiplas dimensões do aprender. In: TREVISAN, Luiz; ROSSATTO, Noeli Dutra (Org.). *Filosofia e Educação*. Campinas: Mercado das Letras, 2013. p. 181-196.
- _____. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas: Papyrus, 2012.
- GUATTARI, F. *As três ecologias*. Trad: Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- KANT, I. *Lógica*. Trad: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1992.
- ULPIANAO, C. *Gilles Deleuze: a grande aventura do pensamento*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Ritornelo, 2018.
- ZOURABICHVILI, F. *O vocabulário de Deleuze*. Trad: André Telles. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2009.

Recebido em: 30/07/2018
Aprovado em: 05/09/2018